

RECHERCHE  
& FORMATION

## Recherche et formation

72 | 2013

La déprofessionnalisation

---

# Une professionnalisation dans son inverse

La déprofessionnalisation des universitaires français

*The Opposite of Professionalism: The Deprofessionalization of French University Scholars*

Patrice de La Broise

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2030>

DOI : 10.4000/rechercheformation.2030

ISSN : 1968-3936

### Éditeur

ENS Éditions

### Édition imprimée

Date de publication : 30 décembre 2013

Pagination : 57-70

ISBN : 978-2-84788-510-1

ISSN : 0988-1824

### Référence électronique

Patrice de La Broise, « Une professionnalisation dans son inverse », *Recherche et formation* [En ligne], 72 | 2013, mis en ligne le 11 mars 2016, consulté le 03 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2030> ; DOI : 10.4000/rechercheformation.2030

---

# Une professionnalisation dans son inverse

## *La déprofessionnalisation des universitaires français*

> **Patrice de LA BROISE**

Université Lille 3, laboratoire GERIICO (EA 4073)

---

**RÉSUMÉ** • Au fil des réformes qui jalonnent l'histoire de l'université française, cet article rend compte des effets de ces politiques de « modernisation » sur la profession et le métier d'universitaire. Le système français de la recherche et de l'enseignement supérieur est inéluctablement générateur de clivages entre des professionnels dont les mandats diffèrent. Outre des différences de statuts, il faut aussi considérer les nouvelles régulations par lesquelles la professionnalisation, comme processus de rationalisation de l'université, produit très exactement son inverse dans la conscience des universitaires et l'accomplissement de leur travail.

**MOTS-CLÉS** • université, enseignement supérieur, politique, législation et gestion publique

---

Partant d'une professionnalisation que j'interroge aussi dans sa grammaire, je voudrais discuter le « désujettissement » (Lianos, 2001) de l'enseignant-chercheur à travers la réduction extensive et normative de son « service ». Un service qui opère moins sur le mode de l'éthique professionnelle que de la déontologie, c'est-à-dire la soumission à un système de références et de normes (Szabo, 2009). On pourrait opposer à cette critique radicale la nécessité de discerner des régimes disciplinaires dans un « enseignement supérieur » dont l'appellation générique euphémise le « conflit des facultés » comme aussi la co-existence des grandes écoles et des universités. Mais il ne s'agit pas tant, ici, de discuter cet amalgame que d'interroger le statut – ô combien fragile – de l'enseignant-chercheur français, quelles que soient sa discipline ou sa section académique de rattachement. Au reste, ce statut qui compte aussi au rang des exceptions françaises pourrait bien être emporté dans l'écume d'une harmonisation européenne et, plus sûrement encore, d'une mondialisation exposant les universitaires à une normalisation internationale au prétexte de laquelle opère sa « déprofessionnalisation ». J'ai déjà dit ailleurs la réalité située d'une professionnalisation à l'université des Lettres, Arts,

Langues et Sciences Humaines dans une observation participante<sup>1</sup> où l'écriture de la règle, au-delà même de ce que le législateur oblige, participe à la transformation significative du métier d'universitaire jusque dans la manière d'enseigner et de chercher (La Broise, 2012). Dans une université « sous condition », j'ai notamment souligné le mouvement contradictoire d'une professionnalisation des étudiants (et de l'université) et la perte progressive d'autonomie et de liberté d'un enseignant-chercheur réputé professionnel dans une université « libre et responsable ».

Je souhaite ici revenir sur le sens de cette « déprofessionnalisation » appliquée aux enseignants-chercheurs. Celle-ci oblige d'abord à rendre compte d'une inversion paradigmatique que je n'interprète pas comme une séquence nouvelle dans la professionnalisation des universitaires. Le préfixe privatif d'une *dé*-professionnalisation doit donc être entendu dans le sens régressif d'un *mandat* revisité par le législateur et éprouvé autant dans un « glissement » statutaire que dans la perte d'une expertise pédagogique, voire scientifique.

Mon analyse doit non seulement à l'observation clinique d'un *agir académique* local, mais aussi à la lecture intertextuelle de l'innovation institutionnelle à laquelle le législateur et ses conseillers ont particulièrement œuvré dans la dernière décennie<sup>2</sup>. Il faut y revenir, sachant que les frontières de la fonction publique et

- 1 Chargé de mission à la « professionnalisation », puis vice-président à la Formation tout au long de la vie (FTLV), dans une université de lettres, arts, langues, sciences humaines et sociales, j'ai notamment fait l'expérience d'une Aide à l'insertion professionnelle (AIP) érigée en « nouvelle mission de l'université ». Or cette *obligation de moyen* – dont il convient de relativiser la nouveauté – participe d'une ingénierie de la formation universitaire qui ne va pas de soi. Une raison en est probablement que la professionnalisation à l'université, entendue confusément comme professionnalisation des cursus et des étudiants qui s'y engagent, constitue, par-delà les transformations significatives du rapport à la formation, le levier d'une autre professionnalisation, celle de l'université.  
Les places (directeur d'UFR, responsable de formation, directeur-adjoint de laboratoire, élu au CEVU puis au CA, etc.), que j'ai occupées dans mon établissement m'ont permis de procéder à l'examen clinique d'une professionnalisation à/de l'université depuis près de 15 ans. Mes observations *in vivo* et mes prises de notes, à l'occasion de divers conseils d'université et autres réunions académiques (y compris syndicales) alimentent le « journal » d'un universitaire cherchant à comprendre la manière dont ses collègues vivent leur rapport à l'institution, au travail qu'ils y accomplissent et aux ethnométhodes qu'ils y déploient. Cette observation participante, sciemment envisagée comme protocole de recherche, relève d'une observation engagée, laquelle pourrait être rapprochée de ce que Boltanski nomme un « détour de production » (Boltanski, 2009, p. 47).
- 2 Pour ne retenir que les épisodes législatifs les plus récents, j'ai rassemblé les principaux textes qui, depuis 1968, jalonnent le processus réformateur de l'université française. C'est là un corpus historiquement restreint si l'on considère, à la suite de Mérimond (2010), que le statut des universitaires était déjà discuté sous la III<sup>e</sup> République par les parlementaires français prônant, en leur temps, « l'exercice de la liberté et de la responsabilité » (Mayeur, 1976, p. 7-10). Mais ce corpus, d'abord constitué des lois et décrets d'application relatifs aux statuts des universitaires édictés – depuis la loi Faure (1968) jusqu'à la loi Fioraso (2013), en passant par la loi Savary (1984) – s'est enrichi de plusieurs rapports (Baecque, 1974 ; Quermonne, 1981, Durry, 1988 ; Quenet, 1994 ; Espéret, 2001 ; Belloc, 2003 ; Hetzel, 2006, Schwartz, 2008) qui ont inspiré le législateur.  
Par-delà les dispositions structurelles (constitutives, délibératives et exécutives) caractérisant l'administration des universités, les lois et décrets sur un demi-siècle de réformes (1968-2013) ont sensiblement requalifié les missions de l'université et le champ d'intervention de ses acteurs. Il apparaît ainsi que le décret n°84-431 du 6 juin 1984 fixant les « dispositions statutaires communes applicables aux enseignants-chercheurs et portant statut particulier du corps des professeurs d'université et du corps des maîtres de conférences »

de l'Europe sont allègrement franchies par un train de réformes insensible aux territoires administratifs qu'il traverse, pas même aux curiosités culturelles qu'il ignore. Ce train emporte avec lui les passagers de différentes classes, comme a coutume de les hiérarchiser la bureaucratie. Mais tous ne sont pas volontaires. Consentants ou opposants, certains voudraient descendre en marche et même arrêter la machine. Ils prennent alors « la parole » (Macherey, 2011) pour dire leur « condition » (Cabanis & Martin, 2010) ou en refuser d'autres (Derrida, 2001). Ils s'inquiètent ou s'alarment de ce que l'Institution pourrait ne plus l'être et emporter les « corps » dans « l'illusion » (Jourde, 2007), processus de modernisation iconoclaste pareil à un « naufrage » (Freitag, 1996).

Il est bien difficile, à la lecture de ces témoignages, d'ignorer qui parle et d'où il (elle) parle. Pourtant, mon observation engagée voudrait servir la controverse sans céder à la polémique. D'autant que le processus que j'analyse notamment à partir de deux indicateurs – le statut de l'universitaire et l'évaluation de son activité –, s'inscrit aussi dans une histoire déjà ancienne, marquée par des politiques versatiles, faites de compromis douteux et d'incohérences entretenues. De « l'esprit de suite », bousculé par une géopolitique universitaire mondialisée, à « l'esprit de corps » (Mérindol, 2010), contrarié dans ses us et déstabilisé dans ses fondements, je propose ici une sociosémiotique de la déprofessionnalisation universitaire en ce que la mutation de l'université procède, simultanément, d'une perte de repères – de signes et de sens – pour ceux-là mêmes qui l'incarnent.

## 1. Professionnalisation *versus* déprofessionnalisation

Le mot « déprofessionnalisation » est conceptuellement instable et ambigu, car fortement polysémique. Il me faut donc expliquer dans quels sens précis je mobilise ce néologisme malgré ses inconvénients et ses connotations fonctionnalistes. Le choix d'y recourir est justifié par deux acceptions complémentaires qui me semblent, parmi d'autres professionnalités en péril (La Broise & Demailly, 2009), affecter singulièrement celle des universitaires français.

Il faut l'entendre, ici, comme un inverse de « professionnalisation » dans un cadre théorique admettant diverses formes de construction sociale d'une d'autonomie individuelle et collective au travail. Comprenons que la déprofessionnalisation n'est pas simple transformation d'une professionnalité ou déstabilisation d'un groupe professionnel : elle procède d'une perte d'autonomie dans l'exercice d'une profession, d'un assujettissement aux règles de contrôle. Quand bien même

---

a été maintes fois modifié depuis sa parution. Surtout, l'analyse du contenu de ces textes législatifs, mise en perspective avec les rapports de conseillers d'État, révèle des variations d'ordre sémantique qui traduisent une « professionnalisation » progressive de l'université dont j'interroge les implications sur la professionnalité des universitaires dans l'exercice de leur métier d'enseignant ou d'enseignant-chercheur. En cela, mon approche ne relève pas strictement d'une lecture juridique ou historique, mais revendique une analyse socio-discursive de textes officiels auxquels d'autres discours, notamment syndicaux, font écho dans l'espace public ou – à tout le moins – dans l'espace académique.

l'hétéronomie à l'œuvre serait prétextée comme responsabilisation de l'acteur ou extension de son activité (enrichissement ou diversification des tâches), la déprofessionnalisation procéderait toujours d'une perte d'autorité de cet acteur dans son rapport au travail et aux autres : « La notion de déprofessionnalisation [...] désigne le processus d'érosion de l'autorité et du contrôle des professionnels sur un secteur de production donné » (Dussault, 1985).

Les observations empiriques sur cette première forme de déprofessionnalisation amènent à une deuxième question : celle de la genèse macro-sociale de tels phénomènes. Sans doute la fragilisation de groupes professionnels, voire leur disparition, peut être rapportée à des causes diverses. Mais s'agissant des universitaires français, on peut surtout faire l'hypothèse d'une « chute des corps », voire d'une disqualification, dans la régulation d'une « société du savoir ». « Déprofessionnalisation » peut être alors entendu comme déprofessionnalisation de la société, laquelle modifie le mode de régulation bureaucratique-professionnel propre aux sociétés européennes et tout particulièrement françaises. Ce mode de fabrication et de régulation des politiques publiques accordait en effet une large place aux groupes professionnels (à leurs Ordres, leurs associations, leurs syndicats). Or les états d'une part, le marché de l'autre, semblent fortement réduire la place de ces groupes dans la régulation des politiques publiques et la « délégitimer ».

Une approche critique recommande donc de se défier d'une construction « communicationnelle permanente » (Chantraine & La Broise, 2008) par laquelle la force d'une rhétorique donne à lire et entendre autre chose – et parfois l'inverse – de ce qui opère dans le monde vécu du métier et de son exercice. Ici réside l'écueil de l'amalgame que fait encourir la polysémie d'une « professionnalisation » rapportée indistinctement à l'activité, à l'institution, à l'organisation, aux individus, etc. Or le processus conceptualisé d'une professionnalisation, tant par la sociologie que par les sciences de l'éducation, recommande absolument de ne pas en confondre les référents très différenciables selon les objets et sujets considérés. Car, enfin, de quelle professionnalisation parlons-nous ? S'agit-il de professionnaliser l'université, les formations, les étudiants, les universitaires ? Et comment décliner le verbe ou son substantif ? Quels sont donc les champs sémantiques de cette professionnalisation « générique » ? Celui du marché, de la concurrence et de la compétitivité ? Celui de la compétence, de la responsabilité, de l'efficacité, de l'efficience ? À l'évidence, et parce que la rhétorique politicienne ou managériale en appelle volontiers au sens commun, la professionnalisation s'impose surtout comme mot opérateur d'une nouvelle rationalisation, laquelle n'est pas sans rappeler le paradoxe de « l'ouvrier spécialisé » auquel, en fait de spécialisation, on a tôt fait de dénier toute qualification véritable.

## 2. De quelques malentendus sur l'université et l'universitaire

Il y a des malentendus bien compris sur l'université et les universitaires. La faute, sans doute, à une histoire complexe toujours revisitée, mais souvent oublieuse de ce qui fonde « l'Alma mater ». On relèvera d'ailleurs l'incongruité d'un retour à Bologne en 1999, en lieu et place de la plus vieille université occidentale, pour créer l'université nouvelle, européenne dans le texte, et plus sûrement mondialisée, à défaut d'être « universelle ». C'est là le moindre des paradoxes si l'on considère que l'université, dans son étymologie, désigne non pas tant l'universalité d'un projet qu'une communauté d'intérêts<sup>3</sup> : « C'est par métaphore que la représentation de l'université s'est associée au concept abstrait d'universalité, qui est venu se greffer sur sa figure initiale au titre d'un supplément d'âme dont elle n'avait pas eu besoin pour exister au départ » (Macherey, 2011, p. 11).

Surtout, la rhétorique de la « professionnalisation » tend à neutraliser les anciennes dialectiques (théorie *versus* pratique, savoir *versus* savoir-faire) en leur substituant d'autres vocables ou paradigmes (qualification, « employabilité », compétence). Et ces glissements sémantiques que j'ai relevés dans les nombreux rapports ministériels<sup>4</sup>, décrets et autres textes prescripteurs de la réforme universitaire contemporaine, affectent non seulement les missions de l'université (La Broise, 2012), mais aussi le mandat des universitaires. Ranimant sous une bannière pragmatiste l'ancien *conflit des facultés*<sup>5</sup>, les partisans d'une « refonte » de l'université s'emploient en effet à redéfinir le statut et le rôle des universitaires dont beaucoup dénonçaient l'indépendance d'esprit et d'action.

3 « Concrètement, l'université n'a pas été, du moins à l'origine, une organisation intellectuelle ordonnée à une représentation unifiée du savoir. C'est ce que confirme le mot *universitas*, qui a servi à la nommer au moment de sa création, a été repris au vocabulaire juridique où il désigne une association (*societas*, *consortium*), c'est-à-dire un ensemble de personnes travaillant ensemble et réunies de ce fait par une communauté d'intérêts, ce qui a été le cas, au Moyen Âge, de la corporation des maîtres, forme nucléaire des toutes premières universités » (Macherey, 2011, p. 10).

4 Ces rapports s'inscrivent dans la lignée des « textes martyrs », au sens où ils préparent autant les esprits que les textes (législatifs et réglementaires). Le genre « rapport » fait dire sur le mode consultatif ce que le droit dira, autrement, dans la langue du juriste. Il en est ainsi du rapport Hetzel qui consacra l'essentiel de son diagnostic et de ses préconisations à la professionnalisation, alors même que la loi de 2007 n'y fait pas explicitement référence, même si elle intègre l'insertion sur le marché de l'emploi parmi les missions « nouvelles » de l'université. De même, le rapport Schwartz remis à la ministre en juin 2008 avait vocation à préparer le volet « Personnel » de la loi sur l'autonomie des universités (2007) dont le décret portant sur la révision du statut des enseignants-chercheurs (décret n° 2009-460 du 23 avril 2009 modifiant le décret n° 84-431 du 6 juin 1984) n'interviendra que deux ans après l'édiction de ladite loi LRU : « Ce rapport, qui analyse de façon détaillée et argumentée les statuts, le déroulement de la carrière, les rémunérations et les conditions de travail, et qui se conclut par 52 propositions concrètes, a eu un accueil général plutôt favorable et sera une source d'inspiration des décisions prises en 2009. Mais ces décisions, presque uniquement centrées sur les enseignants-chercheurs, vont porter sur un périmètre nettement plus limité que celui tracé par ce rapport » (Mérindol, 2010, p. 86).

5 Publié en 1798, l'ouvrage d'Emmanuel Kant, *Le conflit des facultés* traitait déjà de la division entre facultés inférieures (philosophie) et supérieures (théologie, droit, médecine) que l'auteur rapportait, en substance, au « conflit de l'autonomie et de l'autorité ».

Or l'*Homo Academicus* auquel Bourdieu consacra l'une de ses plus cinglantes diatribes, n'est plus ce paragon de la reproduction sociale, pas même de cet esprit de corps décrit dans une *Noblesse d'État* : « L'*homo academicus* est une fausse entité naturelle, qui recouvre une réalité partagée, clivée, traversée par des tensions objectives auxquelles participent activement, davantage qu'elles ne les reflètent comme de l'extérieur, donc passivement, les représentations subjectives des agents qui occupent l'institution en contribuant à sa reproduction à travers leurs choix déclarés et les motivations plus ou moins conscientes qui les soutiennent ou en constituent l'accompagnement » (Macherey, 2010).

Certes, l'université – dans sa fragile exception française – reste le siège d'un communautarisme laïc où nombre d'universitaires exercent sous l'appellation contrôlée d'*enseignant-chercheur*. Cette appellation prétendait signifier l'unité d'un corps et l'équilibre entre ses deux missions. Mais au lieu de cela, « L'universitaire est traité comme une sorte de Maître Jacques, tantôt cuisinier, tantôt intendant. Le professeur d'université serait un être hybride, tantôt faisant des recherches loin de ses étudiants, tantôt faisant son cours loin de sa recherche ». Et le philosophe d'ironiser : « Peut-être les gens qui rédigent ces décrets n'ont-ils jamais eu l'occasion de suivre un cours digne de ce nom » (Descombes, 2009, p. 271).

### 3. De l'universitaire à son « équivalent temps plein »

La question du statut de l'universitaire est centrale dans l'analyse d'une déprofessionnalisation qui ne commence ni ne s'arrête à l'édiction d'un décret, mais que l'écriture performative de la loi a largement induite au fil des législatures (Mayeur, 1985 ; Charle, 1994 ; Mérimondol, 2010).

Au conservatisme d'un « vieux monde » facultaire demeuré inchangé pendant trois quarts de siècle (1885-1968), les premières réformes statutaires motivées par le mouvement de 1968 apportent surtout des aménagements structurels à un système hiérarchique séparant le corps universitaire entre les « enseignants magistraux » et leurs « auxiliaires » (assistants, maîtres-assistants et moniteurs). Mais en dépit de la loi Faure (12 novembre 1968), édictée sous la pression démographique et celle de la rue, le politique ne sait bientôt plus comment gérer l'augmentation exponentielle du nombre « d'assistants », y compris non titulaires. Il hésite, se crispe et, par la voix de la ministre Saunier-Seïté, décrète bientôt le retour à un ordre « professoral », celui des « véritables universitaires écrasés par les cohortes montantes des assistants et maîtres-assistants » (Saunier-Seïté, 1982, citée par Mérimondol, *op. cit.*, p. 73).

D'autres aménagements statutaires visent, à l'instar du décret 79-683 du 9 août 1979, à mettre fin aux « distinctions, souvent byzantines, entre les corps de rang magistral » (*Ibid.*, p. 74) que l'arrivée de la gauche en 1981 confirme par l'extinction programmée du corps des assistants et par le regroupement des professeurs et maîtres de conférences sous l'appellation commune d'« enseignants-chercheurs ».

Simultanément, les obligations de services d'enseignement sont reconsidérées à la hausse dans un « petit décret » (décret 83-823 du 16 septembre 1983) qualifié comme tel par son auteur, J.-J. Payan, alors directeur général de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Le décret statutaire du 6 juin 1984 (art. 7) introduit néanmoins « la possibilité d'augmenter ou de diminuer ces services, dans une fourchette comprise entre 0,5 et 1,5 du service de base, en fonction du degré de participation aux autres missions, dont la recherche, et des prises de responsabilités » (*Ibid.*, p. 78). Tels sont les signes avant-coureurs d'une modulation de service qui ne dit pas encore son nom.

S'ensuivent plusieurs séquences d'alternance politique, faites de « grands projets et petites variations » (*Ibid.*, p. 80). Mais, par-delà les velléités d'une droite nostalgique du régime facultaire, et les ambitions rénovatrices de la gauche, « les batailles universitaires et politiques autour de la loi Savary puis de la loi Devaquet ont laissé des traces dans chaque camp » (*Ibid.*, p. 84). On croit alors à un *statu quo*.

Pourtant le statut de l'enseignant-chercheur » est une question persistante des dernières législatures françaises, lesquelles donnent lieu à la production de rapports ministériels visant à classer, sinon à hiérarchiser, les enseignants-chercheurs selon la nature et le degré de leur engagement. On retiendra notamment les redéfinitions de tâches proposées dans les rapports Espéret (2001) et Belloc (2003) préconisant, d'une part, une nouvelle division sociale du travail entre les enseignants-chercheurs et induisant, d'autre part, l'extension de leur service à « des activités d'animation et de responsabilités collectives (hors activités d'administration), nécessaires à la réalisation des missions du service public de l'enseignement supérieur et de la recherche » (Belloc, 2010, p. 10). Ces propositions, reprises dans le projet dit « Pécresse », visent surtout à normaliser et faire entrer dans le noyau dur du métier un ensemble d'activités ne constituant pas le cœur de la profession (La Broise et Demailly, 2009).

Pour y parvenir, le politique use alors d'un habile subterfuge : l'« autonomie » des universités. Un argument d'autant plus efficace qu'il fait écho, sinon à une revendication des universitaires eux-mêmes, du moins à celle de la Conférence des présidents d'université (CPU). C'est donc au nom des libertés et des responsabilités des universités que la loi éponyme (LRU) est votée le 10 août 2007, soit moins de quatre mois après l'entrée en fonction de Valérie Pécresse au ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

Ici s'accomplit une « révolution de velours » qui, par le jeu d'une décentralisation très inspirée de la LOLF et de l'internationalisation des marchés universitaires (Musselin, 2005) inaugure l'ère nouvelle d'une gestion des « ressources humaines » de l'enseignement et de la recherche universitaires. Celle-ci est laissée à l'appréciation des établissements jusque dans l'application d'une modulation des services, l'élaboration des référentiels de tâches, l'attribution de primes, voire même la



mise en œuvre d'une évaluation interne. Même l'indépendance constitutionnelle des professeurs, introduite en 1984 par le doyen Vedel, se voit contestée par une procédure de nomination désormais soumise au veto des présidents d'université.

C'est donc sur un autre terrain, celui d'une autonomisation en trompe-l'œil des universités, que se joue aujourd'hui, le devenir des universitaires. Du professeur à son « équivalent temps plein » (ETP), l'enseignant-chercheur n'est plus guère qu'une « ressource humaine » qu'il appartient aux nouveaux gestionnaires (ou managers) – dont se reconnaissent eux-mêmes certains universitaires – de mobiliser au gré des besoins pédagogiques, scientifiques ou administratifs d'un établissement passé aux « responsabilités et compétences élargies » (RCE).

#### **4. L'universitaire « dans tous ses états »**

On doit à André Cabanis et Michel Louis Martin de s'être essayés à la dissection drolatique d'une vie universitaire rythmée par les rites, heurs et malheurs d'un petit monde dont ils raillent les pathologies et la misère ordinaire (Cabanis & Martin, 2010). Plus sérieusement, l'universitaire est aujourd'hui un sujet clivé, pris entre plusieurs mondes sociaux d'une même profession. Les places jalonnent ce qu'il convient d'appeler la « carrière » et, de fait, différencient les membres de l'université. Certains ont une conception de leur métier qui les conduit à polariser leur activité professionnelle entre plus ou moins d'enseignement et plus ou moins de recherche. D'autres – ou les mêmes – sont comme « happés » dans des cercles concentriques d'acteurs et de responsabilités où la pédagogie et la recherche deviennent des objets à administrer. Il en est ainsi des charges (et décharges) multiples de direction et autres délégations qui, pour nombre d'entre elles, sont strictement dévolues à l'enseignant-chercheur. Tout manquement à l'une ou l'autre de ses obligations de service et de production l'expose potentiellement à une sanction, sinon administrative, au moins matérielle ou symbolique : « Jusque dans les années soixante-dix, l'option administrative relevait pour les universitaires d'un véritable choix de carrière [...]. Au cours des décennies suivantes, l'autonomie des universités, si souvent réclamée autrefois, a multiplié les tâches de gestion [...]. Chacun doit s'investir dans l'administration et le ministère y pousse. Les formulaires d'avancement invitent à faire une place significative aux charges administratives exercées. [...] Désormais, les responsabilités administratives se sont routinisées. Il faut une force d'âme peu commune ou une invraisemblable paresse, en tout cas, une résistance au conformisme inhabituelle, pour oser les refuser. [...] Il faut anticiper l'époque où, longtemps consolation des problèmes pédagogiques ou compensation aux difficultés d'écriture, l'administration va devenir un élément inévitable au sein d'une carrière d'enseignant-chercheur. On ne fera plus semblant de valoriser ceux qui acceptent de s'y soumettre, on pénalisera ceux qui s'y refusent » (Cabanis & Martin, *op. cit.*, p. 156-158).

Le paradoxe d'une professionnalisation de l'université, exprimée en termes fonctionnalistes et servie par de nouvelles rationalités gestionnaires, vient de ce qu'elle opère au détriment de la professionnalité des universitaires. Ainsi, en érigeant l'Aide à l'insertion professionnelle en mission de service public de l'enseignement supérieur (art L 123-3 du code de l'Éducation), le législateur attribue aux enseignants une responsabilité qui, si tant est qu'elle incombe à l'université, ne devrait reposer que sur l'Institution : « Il n'appartient pas à un professeur d'aider ses étudiants à chercher un travail après leurs études » (Tortonese, 2009). Or la réduction normative du métier à un agrégat de missions dont on ne discerne plus le caractère central ou périphérique opère comme injonction paradoxale à un engagement polyvalent, du même type que l'implication subjective envers l'organisation réclamée de l'encadrement intermédiaire dans les entreprises de services (Aballéa & Demailly, 2005).

Surtout, la démultiplication des pratiques de reddition (*accountability*) qui, sous la forme de rapports d'activité, d'évaluations régulières et technocratiques des recherches et des enseignements n'obligent pas seulement le professionnel à « rendre compte », mais à « rendre des comptes ». De sorte que « les transformations en cours semblent indiquer que les activités universitaires sont de plus en plus considérées comme s'inscrivant dans les conceptions ordinaires du « travail » salarié (Becquet & Musselin, 2004).

Au demeurant, cette normalisation opère aussi sur le mode de nombreuses innovations pédagogiques dont il faudrait interroger l'incidence sur les places respectives de l'universitaire et des étudiants : « À un enseignement didactique dispensé de manière unilatérale, éventuellement scandé par des exposés, on a substitué des pratiques destinées à favoriser davantage d'échanges, comme celles des travaux dirigés, des travaux pratiques ou du séminaire, dont les participants sont sollicités, dans le cadre de groupes d'importance restreinte, à intervenir démocratiquement comme des égaux en titre. Le maître s'est transformé en conseiller, en tuteur, en grand frère qui se résigne à laisser faire pour mieux orienter (Macherey, 2011, p. 29-30).

## **5. L'évaluation comme « déprise de l'expertise universitaire »**

Entendue comme rationalisation de l'activité, la professionnalisation de l'université – dans son administration comme dans ses missions – a importé les modèles et procédures du « management de la qualité ». Sans revenir sur l'évaluation des enseignants-chercheurs, largement critiquée dans ses logiques et ses indicateurs (Charle, 2009), mais confirmée dans l'article 6 du décret du 23 avril 2009, il convient d'insister sur la perte d'une expertise professionnelle dont l'évaluation constituait naguère une prérogative de l'universitaire.

Là encore, l'ambiguïté qui entoure la « philosophie de l'évaluation » (Martucelli, 2010) vient de ce qu'un concept central dans le champ de l'éducation formelle est détourné à des fins d'efficacité et de productivité. Ainsi l'évaluation est-elle rapidement apparue comme l'instrument d'un contrôle accru des universitaires. Les formes en sont multiples et renvoient autant à l'appréciation bibliométrique de la performance scientifique (Longo, 2009) qu'à la dépossession d'une expertise pédagogique.

En la matière, Sandrine Garcia souligne une « déprise du contrôle des critères d'évaluation et la mainmise par d'autres acteurs sur ces critères » (Garcia, 2008). Et de développer : « Si on définit, en suivant Eliot Freidson, le modèle des professions comme "l'environnement institutionnel au sein duquel ce sont les membres du métier qui contrôlent le travail, et non les consommateurs et les responsables hiérarchiques" (Freidson, 2001, p. 12), on peut analyser la conquête d'une expertise de la qualité universitaire par d'autres acteurs que les universitaires comme un processus de *déprofessionnalisation* d'un groupe professionnel au profit d'un modèle marchand. Freidson établit une distinction entre trois types de contrôle du travail, distinction qui permet de penser qu'on a affaire ici et là à un mixte entre le modèle de marché et un modèle bureaucratique [...]. Or c'est bien la perte de contrôle des critères d'évaluation par les professionnels qui est en jeu actuellement dans l'enseignement supérieur. (Garcia, *ibid.*, p. 200).

Que n'a-t-on lu et entendu sur la résistance des universitaires français à l'évaluation des enseignements : qu'ils « n'en saisissent pas les enjeux » ou « redoutent que cette évaluation ne débouche sur une évaluation des enseignants ». Des craintes sans doute exprimées, mais qui ne s'expliquent pas en invoquant une « logique de l'honneur » ; d'autant que l'auteur de ces commentaires, consultant et professeur de management, synthétisait son rapport au Haut conseil de l'évaluation de l'École, par la prédiction suivante : « On peut penser que les choses ne bougeront en France que lorsque les pratiques d'évaluation des enseignements et des formations auront des répercussions sur la carrière des enseignants » (Dejean, 2002, p. 5).

À dire vrai, cet intérêt pour l'évaluation de l'enseignement dans les universités n'est pas strictement imputable aux ultimes réformes de l'université française. Il faut en effet considérer les arrêtés Lang (1992) et Bayrou (1997), lesquels stipulaient déjà une évaluation « faisant notamment appel à l'appréciation des étudiants » ou « permettant à chaque enseignant de prendre connaissance de l'appréciation des étudiants sur les éléments pédagogiques de son enseignement » (Arrêté « Lang » du 26 mai 1992 - Article 24). Mais ces « enquêtes de satisfaction » n'ont véritablement été déployées que tardivement et, singulièrement, dans le cadre d'une autonomisation des universités elle-même inscrite dans le processus de Bologne (Garcia, 2009). Et ils sont nombreux les établissements qui, sous la forme de recommandations, guides, chartes et autres manuels d'aide à l'évaluation de l'enseignement, participent d'une « évaluation de l'assurance qualité » dont les prescriptions et la prise en charge par

des personnels techniques et administratifs participent d'une déprofessionnalisation des universitaires en leur substituant d'autres experts.

Comprenons que le danger ne réside pas seulement dans l'hétéronomie d'une évaluation des enseignements et de formations assortie de divers protocoles d'enquêtes quantitatives, mais aussi dans la logique consumériste induite par les mesures de satisfaction des étudiants et l'écueil d'une pédagogie déterminée par une « obligation de résultats » exprimée sous la forme de « taux de réussite » dont il faut craindre qu'ils soient artificiellement atteints. Dans ce détournement de l'évaluation et sa réduction à des indicateurs de performance, il faut voir le signe incontestable d'une mutation du modèle bureaucratique professionnel en modèle bureaucratique industriel, sinon marchand, sachant que les « aides au pilotage » en constituent plus sûrement les instruments.

## 6. La chute des corps?

Bien en deçà d'une philosophie politique et du panoptique foucaldien, je voudrais néanmoins risquer ici une analogie entre la « répartition des corps dans l'espace » – comme le contrôle et la programmation des actes dont relève le pouvoir disciplinaire – avec le contrôle des *corps professionnels*. Les transformations statutaires qui affectent l'université et les universitaires invitent en effet à reconsidérer ces notions qui, jusque dans l'intégrité de l'institution et des corps qui l'incarnent font écho aux lectures de Foucault.

Sans doute la déprofessionnalisation « sèche » des universitaires n'est-elle pas de même nature que celle observée chez les médecins ou les architectes (Champy, 2011) ; et les cadres spatio-temporels, comme contextes de la déprofessionnalisation doivent être ainsi envisagés diversement à des échelles – macro, méso ou micro – sociologiques selon que nous faisons référence aux politiques publiques, aux transformations d'une organisation ou au quotidien du travail. Mais il nous semble que, toujours, la déprofessionnalisation peut être entendue comme une diminution de types divers d'autonomie professionnelle (La Broise et Demailly, 2009).

La tension caractéristique du système français de la recherche et de l'enseignement supérieur où coexistent des chercheurs, des enseignants et des enseignants-chercheurs, est inéluctablement génératrice de clivages entre des professionnels dont les mandats et les places diffèrent par leurs statuts respectifs. Outre les variations statutaires et l'accomplissement d'un « service » devenu objet de « modulation », il faut aussi considérer les nouvelles régulations de contrôle par lesquelles la professionnalisation, comme processus de rationalisation gestionnaire de l'université, produit très exactement son inverse dans la conscience et l'exercice professionnels des universitaires.

**Patrice de LA BROISE**

patrice.delabroise@univ-lille3.fr

## BIBLIOGRAPHIE

- ABALLÉA F., DEMAILLY L. (2005). Les nouveaux régimes de mobilisation des salariés. In J-P. Durand et D. Linhart. *Les ressorts de la mobilisation au travail*, Octares, p 117-130
- BAECQUE F. de (1974). La situation des personnels enseignants des universités : éléments de réflexion pour une réforme. Paris : La Documentation française.
- BECQUET V. & MUSSELIN C. (2004). *Variations autour du travail des universitaires*. Paris : États généraux de la Recherche et de l'Enseignement supérieur. En ligne : <[http://cip-etats-generaux.apinc.org/IMG/pdf/synthese\\_variation\\_autour\\_du\\_travail\\_des\\_univ.pdf](http://cip-etats-generaux.apinc.org/IMG/pdf/synthese_variation_autour_du_travail_des_univ.pdf) >.
- BELLOC B. (2003). Propositions pour une modification du décret 84-431 portant statut des enseignants-chercheurs. *Rapport au ministre de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche*, 16 p.
- BERRY M. (2009). Les mirages de la bibliométrie. *Revue du Mauss*, vol. 1, n° 3, p. 166-184.
- BOLTANSKI L. (2009). *De la critique. Précis de sociologie de l'émancipation*. Paris : Gallimard.
- BOURDIEU P. (1984). *Homo academicus*. Paris : Éd. de Minuit.
- CABANIS A. & Martin M-L. (2010). *l'universitaire dans tous ses états*. Paris : Klincksieck.
- CHAMPY F. (2011). *Nouvelle théorie sociologique des professions*. Paris : Presses universitaires de France.
- CHARLE C. (1994). *La république des universitaires 1870-1940*. Paris : Le Seuil.
- CHARLE C. (2009). L'évaluation des enseignants-chercheurs. *Vingtième Siècle*, n° 102, p. 159-170.
- CHARLE C. & SOULIÉ C. (2007). *Les ravages de la « modernisation » universitaire en Europe*. Paris : Sylepse.
- DEJEAN J. (2002). *L'évaluation de l'enseignement dans les universités françaises : rapport suivi de l'avis du Haut conseil de l'évaluation de l'école*. Paris : Haut conseil de l'évaluation de l'école, 112 p.
- DERRIDA J. (2001). *L'université sans condition*. Paris : Éd. Galilée.
- DESCOMBES V. (2009). L'identité collective d'un corps enseignant. *Revue du Mauss*, n° 3, p. 265-284.
- DURRY G. (1988). *La condition des enseignants de l'enseignement supérieur*. Rapport au ministre délégué chargé de la recherche et de l'enseignement supérieur.
- DUSSAULT G. (1985). Professionnalisation et déprofessionnalisation. In *Traité d'anthropologie médicale. L'Institution de la santé et de la maladie*. Québec : Presses de l'université du Québec, Institut québécois de recherche sur la culture (IQRC) ; Lyon : Presses de l'université de Lyon, p. 605-616.

- ESPÉRET E. (2001). Nouvelle définition des tâches des enseignants et des enseignants-chercheurs dans l'enseignement supérieur français. *Rapport au ministre de l'Éducation nationale*.
- FREIDSON E. (2001). *Professionalism, the Third Logic*. Chicago : The University of Chicago Press.
- FREITAG M. (1996). *Le naufrage de l'université et autres essais d'épistémologie politique*. Paris : La Découverte.
- GARCIA S. (2008). Les logiques de dé-professionnalisation des universitaires. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 7, p. 197-215.
- GARCIA S. (2009). Réformes de Bologne et économisation de l'enseignement supérieur. *Revue du Mauss*, n° 3, p. 154-172.
- HETZEL P. (2006). De l'université à l'Emploi. *Rapport final de la Commission du débat national « université-Emploi »*. Paris : La Documentation française.
- JOURDE P. [collectif] (2007). *Université : la grande illusion*. Paris : L'Esprit des péninsules.
- LA BROISE P. de (2012). La professionnalisation au risque de la norme ? In D. Demazière, P. Roquet & R. Wittorski (dir.), *La professionnalisation mise en objet*, Paris : L'Harmattan, p. 133-152
- LA BROISE P. de & CHANTRAINE O. (2008). La professionnalisation de la formation dans un cadre universitaire : une construction communicationnelle permanente. *Colloque international franco-tunisien (SFSIC/ISD/IPSI), Tunis, 17-19 avril 2008*.
- LA BROISE P. de & DEMAILLY L. (2009). Les enjeux de la déprofessionnalisation. *Études de cas et pistes de travail. Socio-logos*, n° 4.
- LIANOS M. (2001). *Le nouveau contrôle social : toile institutionnelle, normativité et lien social*. Paris : L'Harmattan.
- LONGO G. (2009). La bibliométrie et les gardiens de l'orthodoxie. *Revue du Mauss*, n° 3, p.141-145.
- MACHEREY P. (2010). *L'université sans les étudiants : l'« Homo academicus » de Bourdieu*. En ligne : <<http://philolarge.hypotheses.org/376>>.
- MACHEREY P. (2011). *La parole universitaire*. Paris : La Fabrique.
- MARTUCELLI E. (2010). Critique de la philosophie de l'évaluation. *Cahiers internationaux de sociologie*, n° 128-129, p. 27-52.
- MAYEUR J-M. (1976). Albert Dumont et les transformations de l'enseignement supérieur au début de la III<sup>e</sup> République. *Bulletin de correspondance hellénique*, p. 7-10.
- MAYEUR F. (1985). L'évolution des corps universitaires (1877-1968). In C. Charle et R. Ferré (dir.), *Le personnel de l'enseignement supérieur en France aux XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles*, Paris : CNRS.

- MÉRINDOL J.-Y. (2010). Les universitaires et leurs statuts depuis 1968. *Le Mouvement social*, n° 233, p. 69-91.
- MUSSELIN C. (2005). *Le marché des universitaires*. Paris : Presses de Sciences Po.
- MUSSELIN C. (2008). *Les universitaires*. Paris : La Découverte.
- QUÉNET M. (1994). La condition des personnels enseignants de l'enseignement supérieur. *Rapport au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche*.
- QUERMONNE J.-L. (1981). Étude générale des problèmes posés par la situation des personnels enseignants universitaires. *Rapport au ministre de l'Éducation nationale*. Paris : La Documentation française.
- SCHWARTZ R. (2008). *Commission de réflexion sur l'avenir des personnels de l'enseignement supérieur*. Paris : ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- SZABO N. (2009). Dynamique universitaire, au cœur du conflit instituant/institué. *Colloque Les universités au temps de la mondialisation/globalisation et de la compétition pour l'excellence, Paris 8, 11-13 mai 2009*.
- TORTONESE P. (2009). La professionnalisation de l'université n'est pas la solution. *Le Monde*, 23 octobre 2009.

## ***Abstract • Keywords***

---

**ABSTRACT** • This paper examines the effect of modernization policies in the history and development of the French University system with a particular emphasis on academia in terms of jobs and career developments. France's higher education system invariably creates tensions between professionals with different tenures and despite discrepancies in status one must nonetheless consider the new regulations by which professionalization, as a process of rationalization, triggers the opposite effect on scholars, their perception and performance..

**KEYWORDS** • university, higher education, politics, legislation, public management